

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce



Pavel Wieser

Význam umění pro rozvoj osobnosti

The importance of art for personal development

Děkuji především panu doc. PhDr. Jiřímu Šípkovi, CSc., Ph.D. za podnětné připomínky, citlivé vedení a obrovskou inspiraci.

Poděkování patří také dalším lidem, kteří mě podpořili při tvorbě mé bakalářské práce. Z nich snad jedno jméno, Jaroslav Knap.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 7. 2013

.....
Pavel Wieser

Abstrakt:

První část této bakalářské práce je teoretický přehled sestavený z různých odborných zdrojů. Zabývá se významem umění pro rozvoj osobnosti v kontextu dnešní doby. Hovoří o vybraných momentech z historie umění, z poslání umění, z arteterapie a dalších. Skrze různé pohledy na umění se dostává ke svému těžišti, které je v působení dramatického umění a v psychosomatických disciplínách.

Ve druhé části je věnována pozornost návrhu výzkumu se zaměřením na lidský hlas a jeho možnou souvislost s rozvojem osobnosti.

Klíčová slova:

Psychologie umění, rozvoj osobnosti, psychosomatické disciplíny, lidský hlas, výchova, zrcadlové neurony.

Abstract:

The first part of the thesis is a theoretical overview composed from various professional sources. It deals with the issue of importance of art for personal development and it is written in the context of today. Thesis speaks about selected moments from the history and function of art. It also mentions the art therapy and more. Peak is in the effect of dramatic arts and psychosomatic disciplines.

The second part of the thesis is a proposal of empirical research. The focus is the human voice and it's potential link to a personal development.

Keywords:

Psychology of art, personal development, psychosomatic disciplines, human voice, education, mirror neurons.

Obsah

I. Úvod	7
1.1 Kontext dnešní doby	7
II. Osobnost	9
2.1 Definice osobnosti	9
2.2 Rozvoj osobnosti	9
III. Umění	10
3.1 Historie umění	10
3.2 Definice umění	12
3.3 Umělecké dílo	13
3.4 Umělecký prožitek	14
3.4.1 Zrcadlové neurony	15
3.5 Výchova a vzdělávání za pomoci umění	16
3.6 Výtvarné umění	18
3.7 Poslání a funkce umění	18
3.7.1 Sociální funkce umění	19
3.7.2 Sociální normy	22
3.8 Další kontexty při vytváření a vnímání umění	22
3.9 Terapie uměním	23
3.9.1 Arteterapie	24
3.9.2 Muzikoterapie	24
3.9.3 Taneční a pohybová terapie	25
3.9.4 Biblioterapie	26
3.9.5 Psychodrama a dramaterapie	26
3.9.6 Společné body	28
3.10 Psychosomatická kondice	28
3.10.1 Dialogické jednání s vnitřním partnerem	29
3.10.2 Hlas	31
IV. Návrh empirického výzkumného šetření	33
4.1 Výzkumné otázky	33
4.2 Operacionalizace proměnných	34
4.3 Zvolené výzkumné metody	34
4.4 Výzkumný soubor	35
4.5 Procedura výzkumného empirického šetření	36
4.6 Popis, rozbor a interpretace dat	37
4.7 Závěr	37
4.8 Diskuze	38
V. Závěr	38
VI. Diskuze	39
Seznam použitých zdrojů	41

Seznam použitých zkratek

DJ - Dialogické jednání

DV - Dramatická výchova

KATaP - Katedra autorské tvorby a pedagogiky

PSE - Percieved self-efficacy

SPV - Sociálně psychologický výcvik

I. Úvod

Umění je mi stejně blízké jako psychologie. Od dětství se věnuji divadlu, hraji na několik hudebních nástrojů a rád kreslím. Myslím si, že propojování umění a psychologie může být myšlenkově velmi plodné.

Práce si neklade ani si nemůže klást za úkol podrobně zmapovat celou oblast působení umění na osobnost. Cílem je poskytnout ucelenější náhled na danou problematiku, nastínit některé kontexty a v podrobnějším zkoumání se zaměřit především na oblast dramatického umění.

Text je strukturován do jednotlivých kapitol, podkapitol a oddílů; začíná od definic vybraných základních pojmů, pokračuje k popisu několika míst setkávání osobnosti a umění, také zmiňuje arteterapii a dále směřuje až k těžišti práce, které je v tzv. psychosomatických disciplínách; především pak v dialogickém jednání a v disciplíně hlasu. Součástí práce je také návrh výzkumného empirického šetření, který navazuje na teoretickou část. V závěru práce docházím k tomu, že umění může být pro rozvoj osobnosti významné, mj. především skrze jeho humanizující působení.

Většina tohoto textu je psána v kontextu konstatování, že „toto je umění, protože to tak většina lidí vnímá“. Vyhýbám se tím pravděpodobně obtížnému hledání vhodných definic a zároveň nemám pocit, že z hlediska cílů této práce bych něco zanedbával. Jádrem práce je psychologické, ne filozofické nebo uměnovědné.

Práce se řídí citačními normami APA. Překlady cizojazyčných textů jsou mé vlastní.

1.1 Kontext dnešní doby

V této podkapitole nastiňuji některé poměrně obecné rámce. Tyto rámce pak směřují mou další práci, volbu témat, autorů apod.

Dle Fromma (1976) je západní civilizace orientovaná výkonově a přirovnává ji k žíznlivé čáře, která uhání stále kamsi vpřed. Naše společnost se soustředí převážně na hromadění majetku, či mocenských statků (Fromm, 1976).

S tím by mohla souviset převažující vnější motivace, čili jistá ztráta kontaktu se sebou samým a ztráta autonomie. Vedle toho vytváří umění kontrast. „*Setkání s uměleckými díly není rituál, není to úkol, není to zkouška nebo test. Je to možnost*“ (Třeštík, 2011, s.215).

Podobně smýšlí i Kandinskij (1998). Umění se má ve své podstatě řídit jen umělcovým tzv. vnitřním motorem, tzv. principem vnitřní nutnosti, a tudíž nemá dbát žádných formálních zákazů a umělec se má spoléhat se jen na své nitro (Kandinskij, 1998). Tomu můžeme rozumět i tak, že jediné jakýsi vnitřní impuls je ve své podstatě ryze umělecký, ale přílišná poslušnost vůči vnějším autoritám k umění nevede. Souhlasně s tím se vyjadřuje také Paulíček (2012), který popisuje žádoucí situaci, kdy se umění dostává mimo trh a umělecká díla jsou neprodejná, jejich cena je nevyčíslitelná (resp. obrovská) a zároveň žádnou cenu nemají. Tím se mimo tlak trhu dostávají i umělci a mají volnější ruce.

Umění ideálně stojí mimo tlak na výkon. Tato práce vnímá umění mj. jako určitou svatyni, kde vzniká kontrast k většinové společnosti.

Harriesová (2010) píše o druhu umění, které se objevuje v souvislosti s rozpadem tradičních hodnot. Takové umění se nazývá moderní a chce být k tradičním hodnotám plnohodnotnou alternativou. Stále ještě je z nich však částečně vyživováno, o čemž vypovídá to, jakou funkci moderní umění plní. Chce něco vyznávat, například svobodu. V důsledku toho dělá to podobné, co dělají tradiční hodnoty, např. systém víry v Boha (Harriesová, 2010). Harriesové příspěvek k chápání moderního umění ukazuje na jeho důležitou roli ve světě, kde se rozpadají systémy tradičních hodnot. Vzpomeňme na Nietzscheho, který měl oprávněné obavy, jaké hrozné důsledky by mohlo mít popření idee Boha, a upozornil na lidskou potřebu mít ve svém životě nějakou víru, nějaký pevný bod (Plháková, 2006).

II. Osobnost

Pro tuto práci je podstatné psát o umění a o rozvoji osobnosti společně, ne odděleně o každém pojmu zvlášť. Mohu psát o umění a odkazovat na osobnost, nebo naopak. Zvolil jsem první z cest. Proto je kapitola I. (Osobnost) kratší, než kapitola II. (Umění).

2.1 Definice osobnosti

Existuje nepřeberné množství různých pojetí osobnosti. Její definování by mohlo být stejně problematické, jako definování umění. Mohlo by si vyžádat mnoho slov. Abych mohl v této práci ponechat prostor pro samotný vztah umění a osobnosti, postačí mi v tuto chvíli tato definice osobnosti: „*Osobnost je sebe sama si uvědomující psychika. Jsou v ní integrovány všechny složky psychiky do individuálního celku*“ (Kulka, 2008, s.84). Pokud později v práci usoudím, že je třeba zmínit něco z teorie osobnosti, učiním tak přímo na daném místě.

V závěru této práce dochází k závěrům týkajících emoční stránky člověka. Hovoříme-li o emocích, bude také vhodné zmínit tzv. emoční inteligenci. Vágnerová (2010) píše: „*Emoční inteligenci lze definovat jako soubor vlastností a kompetencí nekognitivního charakteru, které slouží k poznání a porozumění emocím a k jejich účelnému využívání při orientaci v různých, především sociálních situacích, a ke zvládnutí požadavků běžného života*“ (s.193).

2.2 Rozvoj osobnosti

Vývoj osobnosti probíhá neustále. Často se rozlišuje mezi zráním (geneticky podmíněné změny) a mezi učením. Říčan (2007) píše, že učení je pro člověka mnohem významnější mechanismus, než pro kteréhokoliv jiného živočicha. Fokus této práce je samozřejmě na učení.

Vývoj osobnosti zahrnuje jak progresivní změny (přechod od jednodušších forem ke složitějším), tak i stagnaci a regresi (například oslabení některých kognitivních funkcí ve stáří). „*K označení vývoje s převahou progresivních změn - tedy příznivého vývoje - se užívá*

také výrazu rozvoj, rozvíjení" (Čáp, 1996, s.12). Rozvojem tedy v této práci rozumějme všechny pozitivně vnímané změny.

Dle Kohoutka (2001) může veškeré umění působit výchovně, či vybízet k sebevýchově. „*Může ovšem působit i záporně, je-li mravně závadné*" (Kohoutek, 2001, s.172). Kohoutek vyzdvihuje sebehodnocení a sebepoznání jako pilíře rozvoje osobnosti a spokojenějšího života. Jak se dále v práci ukáže, umění může oběma těmito elementům osobnosti pomoci se pozitivně rozvinout.

III. Umění

3.1 Historie umění

Stručným pohledem na vybrané momenty z historie umění chci ukázat širokost tohoto pojmu. Otevírám různé pohledy, které by měly přispět k pochopení obtížnosti jednoznačného vymezení umění.

Kulka (2008) píše o historii umění následující. Historicky se k umění v různých částech světa řadilo mnoho spíše řemeslných činností, ale také např. matematika či lukostřelba. Jasnější hranice mezi uměním, jak ho chápeme dnes, a ostatními činnostmi se vytvořila až v období romantismu. Základní druhy umění, jak je dnes běžně rozdělujeme (výtvarné, hudební, taneční, literární a dramatické), se často prolínají a takové sloučeniny je pak obtížné nějak klasifikovat. Umění obsahuje nespočet společenských jevů, které nelze bez přílišné redukce vměstnat do přehledných tabulek (Kulka, 2008).

Dle Farthinga (2012) bylo umění přítomné v každé civilizaci, nehlédě na její bohatství či chudobu. Po vzniku států s mocenskou hierarchií (v Mezopotámii a v Egyptě) mělo umění už nejen magický význam, ale ocitlo se i ve službách bohatství a moci. Umění se vyznačovalo dokonalým řemeslným zpracováním a nepozorujeme inovace a osobní styl tvůrce. V období renesance se začalo rozlišovat mezi uměním a řemeslem. Objevily se velké umělecké osobnosti zvoucích jmen a mecenáši soupeřili o jejich díla (Farthing, 2012). K tomuto vyzdvihování autora se vyjadřuje Bourdieu (2010). Nazývá to fetišem mistrova jména, kterého je v rámci vnímání podstaty umění nutné se zbavit.

Farthing (2012) dále uvádí, že v 18. a 19. století Evropa začala vnímat historii umění skrze umělecké klenoty vystavené v galeriích a muzeích, které měly mravně povznášet společnost. Umělci se jim snažili svou tvorbu připodobnit. Objevují se obchodníci s uměním a tvorba z části podléhá tlaku na prodejnost děl. Bourdieu (2012) i zde vidí odklon od podstaty umění a hovoří o fetišizaci uměleckého díla. Proti tomuto způsobu zacházení s uměleckým dílem se vyhranil romantismus (Farthing, 2012).

Umění 19. a 20. století bylo ovlivněno globalizací, vědecko-technologickým pokrokem (fotoaparát, míchání barev...). Počátek 20. století přináší experimenty s bořením zažitých uměleckých forem (Farthing, 2012).

Dodejme, že Farthing (2012) hovoří především o uměních, která produkují nějaká hmatatelná díla a mohou být vystavována v muzeích a galeriích. Je však možné se domnívat, že některé informace výše uvedené platí i např. pro divadlo a tanec.

Steiner (1997) považuje umění a lidskou fantazii za jakousi náhradu (či pozůstatek) za ztracenou schopnost jasnozřivosti, kterou měli lidé ještě v době předhomérské. Schopnost *"vidět zápasit své bohy v duchovním světě, který je otevřen mému jasnovidnému vědomí!"* (Steiner, 1997, s.9). S postupem času k novověku se tato schopnost více a více vytrácela v souvislosti s rozvojem silného citění vlastního já. Dnes hluboce umělecky založení lidé cítí, že se svým uměním dotýkají až všeobecného lidství (Steiner, 1997).

3.2 Definice umění

Kulka (2008) nabízí následující definici: umění je *„zvláštní způsob mezilidského dorozumívání, jehož prostřednictvím si člověk osvojuje svět a sdílí jej spolu s jinými. Jeho podstatnými aspekty jsou: sebevyjádření (seberealizace), zobrazení (odraz skutečnosti reprezentovaný jejím modelem, jenž obsahuje umělecké dílo), estetické uspořádání (esteticky působivá organizace materiálu)"* (Kulka, 2008, s.399). Shrnuje do jedné věty: umění je *„prostředkem zobrazování zážitků v esteticky uspořádaných tvarech"* (Kulka, 2008, s.18).

Výše zmíněná definice příliš nezahrnuje do úvahy o umění pozorovatele, ale přiklání se spíše k objektivní existenci umění. Domnívám se také, že neumožňuje pojmut do umění výtvořů přírody. Například sociální konstruktivismus by celé umění označil za výplod lidí. *„Sociologové tak narušují představu umění jako autonomního světa imaginace, který čímsi přesahuje každodenní realitu a který se zdá být ušlechtilějším než masný průmysl nebo školství"* (Paulíček, 2012, s.35).

Tato práce nemá a ani nemůže mít ambici odhalit podstatu umění a vzdává se snahy zcela přesně daný pojem vymezit. Možná by to ani nebylo možné. Třeštík (2011) píše:

Filosofové ... lpějí na podmínce, aby to, co odlišuje umění od všeho jiného, to, co nám umění dává, bylo pouze jedno a aby nám to jedno dávalo jenom umění, a ne také něco jiného, aby to byl jakýsi exkluzivní zlatý grál. Pro nás, kteří se nepřetržitě ubezpečujeme o tom, že umění má nekonečně mnoho podob, že ty podoby jsou i naprosto rozdílné, že smysl umění se měnil stejně dramaticky jako jeho podoby, je podmínka exkluzivního zlatého grálu obtížně pochopitelná. (s.202)

Souhlasně se vyjadřuje i Hostinský (1974): „*Nejeden estetik obšírně a zevrubně jednal o krásnu a o umění, aniž pocítil potřebu přesné klasifikace oborů uměleckých, ba někdy dokonce o ceně významu klasifikace přímo a výslovně se pochybuje*“ (s.123). Spokojme se s tím, že „*umění je zkrátka jen to, čemu se tak říká*“ (Paulíček, 2012, s.35).

Pro účely této práce je vhodné rozlišit situaci, kdy někdo umění vytváří (maluje obraz, tančí apod.) a situaci, kdy je umění vnímáno (návštěva divadla, poslech hudby apod.).

3.3 Umělecké dílo

Kandinskij (1998) v kontextu výtvarného umění píše, že v jednu chvíli při vytváření se dílo vymkne umělcovi z ruky a začne si žít vlastním životem. Začne samo promlouvat a vede svého tvůrce, jak má pokračovat v jeho tvorbě. Zde vidím dva podstatné momenty. V obou umělec potkává „sám sebe“. Jednak musí být dostatečně soustředěný na své niterné umělecké impulsy a rozumět jim, aby s nimi správně zacházel; a jednak si také pokládá otázky související s pozorováním a poznáváním svých vlastních obsahů, které se promítly do díla. „*Umění ... je důležitým prostředkem sebereflexe lidské existence ve světě*“ (Kulka, 2008, s.14).

Přetrvává spor mezi objektivismem a konstruktivismem (Kulka, 2008). Čili do jaké míry je umělecké dílo závislé na pozorovateli a do jaké míry je to svébytná existence. V prvním případě to znamená, že na jedno domnělé umělecké dílo může být tolik pohledů, kolik je pozorovatelů. Ve druhém případě platí předpoklad, že existuje nějaký ideál toho, co je umělecké dílo. Bourdieu (2010) v kontextu literárního umění hovoří obdobně a doplňuje výše zmíněná slova když píše:

Umělecké dílo jako takové vytváří právě oko estéta. Je ovšem nutno připomenout, že estét je toho mocen jen proto, že je sám produktem jednak dlouhé kolektivní historie, to znamená postupného objevování „znalce“, jednak své osobní historie, jinými slovy svého dlouhodobého stýkání s uměleckými díly. (s.378)

3.4 Prožitek

Podkapitulu 3.3 (Umělecké dílo) jsme uzavřeli tvrzením, že umělecké dílo je závislé na oku pozorovatele. Tomu můžeme rozumět tak, že nemáme objektivní měřítka toho, co je umění. Umění je subjektivní. Z tohoto pohledu se pozornost přenáší k samotnému prožitku. Umění tedy ne jako objekt, ale určitý stav subjektu, jistá kvalita prožitku.

„Každé dílo je příležitostí sám v sobě něco udělat, každé i sebenepodařenější dílo v nás může probudit nějaké smysluplné vědomí. ... Viděl jsem hodně obrazů, hodně z nich mi něco dalo, ale žádný z nich mi nic nevzal.“ (Třeštík, 2011, s.215). Třeštík (2011) neuvádí, co přesně jsou pro jedince zisky ze setkání s uměním. Přirovnává nezaujaté vstřebávání umění k nezaujatému vědeckému zkoumání. Dostává se nám zážitkům *aha!*, které vedou k prosté neúčelové radosti. Luštění šifrovaného jazyka umění nám přináší radost (Třeštík, 2011). Rozumějme tomu, že vnímání umění vyžaduje jistou angažovanost pozorovatele a energetickou investici, pokud máme jeho jazyku rozumět. Určitou nutnou náročnost činnosti (obecné, nejen s uměním spojené) uvádí také Csikszentmihalyi (1990), když popisuje podmínky prožitku stavu flow. Fenomén flow se objevuje v momentu, kdy se plně ponoříme do vykonávané činnosti, vykonáváme ji pro onu samu a máme pocit štěstí a naplnění. Společnými znaky takových chvílí jsou prožitek objevování něčeho nového a pocit, že se dostáváme do jiné reality. Jsme mnohem výkonnější a naše vědomí se dostává do stavů, *„o kterých se nám ani nesnilo“* (Csikszentmihalyi, 1990, s.74). Jako flow se někdy dají popsat mnohé okamžiky spojené s uměním např. tancování, hra na hudební nástroj a malování obrazu. Prožitky flow jsou pro lidi důležité. Domorodý kmen, který věnuje více času tancům, rituálům a zpěvu, než shánění obživy není výjimkou. Je pravděpodobné, že již v době paleolitu byl hlavní důvod pro vznik výtvarných děl stejný jako dnes - flow tvůrce a **flow toho, kdo se na umění podívá**. Také v moderních společnostech se vždy objevují aktivity při kterých se flow projevuje (Csikszentmihalyi, 1990).

Jak je zmíněno v předešlém odstavci, silné prožitky můžeme mít i při pouhém vnímání umění. (Nemíním, aby následující citace byla nahlížena skrze fenomén flow. Má jen otevřít cestu dalším úvahám v oddíle 3.4.1 (Zrcadlové neurony)). *„Jednou z hlavních funkcí řecké tragédie měla být katarze. Diváci si při hře nabití silnými emocemi měli na základě procesu empatie odžít negativní emoce, čímž by je v sobě vyčerpali, či pročistili. Výsledkem by byl klid“* (Hewstone & Stroebe, 2006, s.228).

3.4.1 Zrcadlové neurony

Rizolatti a Craighero (2004) píší následující. Zrcadlové neurony byly poprvé popsány u opic jako systém neuronů, který se aktivuje paralelně s motorickým systémem, a to i tehdy, když opice jen pozoruje jinou opici (případně i člověka) při určité, k nějakému cíli směřující, aktivitě. V mozku opice se aktivují ty stejné zrcadlové neurony, když opice udělá nějaký pohyb, jako při pozorování, jak jiná opice udělá ten samý pohyb. Zrcadlové neurony pozorovatele se aktivují když se daný pohyb vyznačuje zacíleností, čili když se jedná o nějaké jednání. Dle Sasikumar, Roja a Fathima (2013) mohou být zrcadlové neurony aktivovány v případech imitace, jako jsou sociální učení a empatie. Skrze zrcadlové neurony vnímáme druhé přímo pocitově, ne skrze konceptuální myšlení. Sasikumar et al. (2013) píše:

Když například vidíte někoho, jak se usmívá, vaše zrcadlové neurony spojené s usmíváním se aktivují. Ve vaší mysli se tak vzniká vjem spojený s usmíváním. Nemusíte přemýšlet, co druhá osoba chce sdělit úsměvem. Významu se vám dostává okamžitě a bez úsilí. (s.3)

Vostrý (2009) nalézá četná využití teorie zrcadlových neuronů pro popis některých jevů scénické tvorby. Například mechanismu působení na diváka. Dlouho se mělo za to, že zrcadlové neurony souvisí jen s motorikou a vizuálními vjemy. Šípek (2010) upozorňuje, že:

zkušenosti s jevištní řečí, uměleckým přednesem, ale také s celou oblastí hudby nás přesvědčují, že podobné auditivní podněty také dokážou probudit vnitřně hmatové prožitky. Známe to přece z běžného života, když říkáme, že něčí hlas nám „učaroval“, že nám při poslechu „běhal mráz po zádech“, že jsme při něm „trnuli“ apod. (s.71)

Hypotéza o zapojení zrcadlových neuronů do vnímání hudby se objevuje v článku autorů Molnar-Szakacs a Overy (2006). Jiný zajímavý výzkum (Keysers, Kohler, Umiltà, Nanetti, Fogass & Gallese, 2003) vycházel z předpokladu, že mnohé jednání může být rozpoznáno jak podle zvuku, tak i vizuálně. Bylo zjištěno, že zrcadlové neurony opic se aktivují i při pouhém zvukovém vjemu, pokud rozpoznatelně reprezentuje nějaké jednání. Také na základě tohoto výzkumu vše naznačuje, že zrcadlové neurony jsou zapojené i do vnímání čistě zvukových vjemů, jako je například hudba (Corness, 2008).

Výzkum zrcadlových neuronů by mohla být cesta, která v budoucnu poskytne cenné poznatky k tématu této práce. Zrcadlové neurony zmiňuji především jako jeden z možných mechanismů působení některých druhů umění na člověka. Podle výše uvedených zdrojů o

zrcadlových neuronech bychom nemuseli být daleko od pravdy, když se pokusíme tvrdit, že umění působí na city člověka, vysvětlit v některých situacích právě bezprostřední stimulací zrcadlových neuronů určitými podněty.

3.5 Výchova a vzdělávání za pomoci umění

Ve vzdělávání dětí i dospělých bývá využíváno umění. Výchova za pomoci umění se však sama o sobě může stát pastí, pokud příliš sebejistě a definitivně říká, kde je umění a kde je rozvojový potenciál. „*Takový přístup redukuje život v umění na pouhá muzejní umělecká díla*“ (Saarnivaara & Varto, 2005, s.495). Saarnivaara a Varto (2005) konstatují, že umění souvisí s tvořivostí, prací s vlastní zkušeností a svobodou se vyjádřit. Oproti tomu vzdělávání je spojeno s mnoha požadavky, které vznášejí různé instituce. Aktivita ve třídě zahajuje vyučující, žáci reagují na jeho podnět a mají málo prostoru, aby si vyjednali vlastní podmínky vzdělávání. Vzdělávání a výchova s pomocí umění jsou tak kontrolovány sledováním vzdělávacích cílů. Je výchova k umění paradox? (Saarnivaara & Varto, 2005). Uveďme si příklad. Cílem pedagoga je, aby dítě umělo nakreslit „krásný“ obrázek. Ve škole je proto vedeno k tomu, že mraky nejsou modré a stromy, že nerostou kolmo ke kopci, ale vždy směrem k obloze. Fyzikálně je to tak správně, i když právě podobný přístup ve výuce by principiálně mohl vést k potlačení individuálních uměleckých projevů žáků a k jejich tuctovosti.

Fulková (2008) upozorňuje na obecné podceňování významnosti výuky výtvarné výchovy na školách. Nedostatečně kvalifikovaní učitelé výtvarné výchovy budou spíše tolerováni, než nekvalifikovaní učitelé jiných předmětů. Také pokud jde o hodinovou dotaci výuky, tak v případě potřeby někde ukrojit bude postižena nejspíše právě např. výtvarná výchova. Dalším bodem k zamyšlení je způsob, jakým se výtvarná výchova vyučuje. Fulková (2008) poukazuje na důležitost vhodně pojaté výuky výtvarné výchovy:

Děti neobývají krásný dětský svět nevinnosti, toho se již dávno zmocnily reklamní agentury a televizní produkce. Mají právo žít s námi v jednom společném, obyčejném světě, z kterého je nemůžeme „pro jejich dobro“ vykazovat. Jako učitelé jsme povinni s žáky ve výtvarné výchově nejen tvořit, ale tvorbu reflektovat. Tvorba otevírá téma a téma znamená myšlení. Toto specifické myšlení můžeme rozvíjet, hledat jeho zdroje, odhalovat jeho působení na druhé, záměrně narušovat jeho stereotypy. ... Vytváříme poznání, které vyzývá k uznání odlišnosti a péči o druhého. (s.301-302)

Výuka výtvarné výchovy by podle Fulkové (2008) měla obsahovat zkoumání kontextů, ve kterých vznikají jednotlivé vizuální artefakty, z jaké kultury vzešly a jak, a v jaké kultuře působí.

V prostředí každodenního náporu vizuálních informací se objevuje potřeba nové gramotnosti, gramotnosti vizuální a kulturní. Bez nich máme malé šance vyhnout se manipulacím a malé šance na pochopení svého místa a sama sebe v komplexitě multikulturní společnosti, místa důstojnosti a odpovědnosti. (Fulková, 2008, s.302)

Nejen o využití dramatického umění ve výchově a vzdělávání píše Valenta (1999), který srovnává systém dramatické výchovy (DV) se systémem sociálně psychologický výcvik (SPV). Definovat zde oba systémy je mimo rozsah této práce, případné dohledání definic ponechávám na čtenáři a odkazuji ho např. na Valentu (2009). Pozoruhodné jsou podobnosti a rozdíly, které Valenta nachází. Dle Valenty lze o obou systémech říct, že jsou:

součástí jakési pomyslné stavby různých systémů snažících se ovlivnit osobnost člověka a sociální stránku jeho existence cestou dosti přímých intervencí v podobě řízeného sociálního učení, kde hlavním prostředkem je přímo realizované chování učících se (na rozdíl od tzv. výchovného úkolu např. běžných vyučovacích předmětů, které si jako vedlejší cíle berou na sebe výchovu osobnosti a sociálních vztahů skrze látku svého oboru). (s.20)

Valenta (1999) dále pro lepší popis DV a SPV rozlišuje sociální učení a umělecké učení. Sociálním učením je zde myšlen důraz na obsah hry a „*učení o životě, učení se o oně situaci, o reagování, o komunikaci atd.*“ (Valenta, 1999, s.21). V případě uměleckého učení je důležitá „*forma hry, stylizace, metafora uložená ve struktuře situace samé, v pohybu, v řeči, práci s prostředím atd. ... Hra je většinou stylizovaná, symbolizuje a účelně ‚deformuje‘ skutečnost, aby ji zvýraznila*“ (Valenta, 1999, s.21). V SPV se setkáváme především se sociálním učením, v DV bývá dáván větší prostor uměleckému učení (Valenta, 1999).

Zde nastává zajímavý moment, kdy se podařilo skrze rozlišení sociálního a uměleckého učení poukázat na to, co je v systémech DV či SPV umělecké. Zeptejme se jak a zda-li přispívá samotné umělecké učení k rozvoji osobnosti, jak člověka obohacuje, jaké má limity atd. Význam uměleckého učení by zde mohl např. spočívat v osvojení si nových, uměleckých způsobů zacházení se skutečností. Například karikováním (zvýrazněním až přehnáním některého rysu), jehož osvojení je součástí uměleckého učení, získáváme širší měřítko a dostáváme možnost „probourat se ze své omezenosti“. Dobře by to mohlo být vidět na následujícím příkladu. Budu-li se snažit trefit se kamenem do kmene stromu a většinou kámen poletí příliš vlevo, tak nebude optimální stále se snažit trefit střed. Je výhodné na pár

pokusů to přehnat a vědomě mířit napravo od kmene. Rychleji najdu ten správný pohyb vedoucí k zásahu. Zvažme, zda-li tato metafora může platit i pro sociální a psychické skutečnosti.

3.6 Výtvarné umění

Dle Corka (2012) dnes lidé v galeriích chodí od obrazu k obrazu a nevěnují dostatek času důkladnému pozorování díla. „*Pokud zvolíme při návštěvě galerií tento postup, nikdy nebudeme mít šanci nechat se do vystavených děl plně vtáhnout. Letmý pohled nenahradí pečlivé zkoumání*“ (Cork, 2012, s.6). Naše kultura je plná mžikových vizuálních podnětů a my jsme zvyklí každému se věnovat jen krátce. Při návštěvě galerií je proto pro nás obtížné postát u jednoho díla déle. Klidné zkoumání umění je však jediná cesta k jeho hlubokému porozumění (Cork, 2012). Fulková (2008) smýšlí podobně a o povrchnosti se kterou se někdy s uměním zachází píše, že:

Výtvarné umění je většinou chápáno velmi konzervativně jako specializovaná doména odtržená od reality a v životní praxi se dělí o místo s ostatními aktivitami pro volný čas. Jeho působnost je redukována na obecně přijatelnou funkci estetickou, a tak se těší popularitě díla nekonfrontačního charakteru, tzv. díla pro »pohlazení duše«, jak zní obvyklá fráze, která vlastně splňuje ideál radostné lehké konzumace. (s.298)

Obecně jsou důvody proč lidé navštěvují galerie jsou různé. Do hry se dostávají četné lidské sociální potřeby. Například potřeba odreagování se, či potřeba úniku z běžného života (Slater, 2007). Výtvarné umění, jak vidno, může působit jen jako jakási kulisa pro jiné lidské potřeby než víceméně umělecké. Oddíl 3.7.1 (Sociální funkce umění) se věnuje těmto i dalším vybraným případům.

3.7 Poslání a funkce umění

„*Umění je povoláno k tomu, aby podobenství pomíjivého prostoupilo poselstvím o věčném, o nepomíjivém!*“ (Steiner, 1997, s.20). Umění takto pojaté by se mohlo podobat módu BÝT, který popisuje Fromm (1976). Podle něj máme celkem dva významné módy lidského žití - MÍT a BÝT. Lze je aplikovat na život jedince, na různé jevy (např. způsob kterým se vyjadřujeme: mít hlad vs. být hladový) i na celou společnost. MÍT je mód

převažující v dnešní západní civilizaci a projevuje se hromaděním majetku. Oproti tomu mód BÝT se více vztahuje k přírodě, k prožívání a k **nekonečným, neohraničeným věcem**. V módu BÝT je člověk přirozeně samostatnější, autoritativnější a je si více vědom toho, že vše se neustále rodí, roste a zaniká (Fromm, 1976). Umění a MÓD být se podobají ve vztahování se k nekonečnu.

Zelinková (2007) píše:

Umění - včetně působení přírody jako estetického fenoménu - rozvíjí zejména city a prožitek a rovněž posiluje tvořivost (ve smyslu vnímání i vlastní tvorby), socializuje, motivuje, působí na správnou a žádoucí hodnotovou orientaci (rozvíjí smysl pro spravedlnost, humanitu, kulturnost, etiku, estetično, dobro, toleranci, pravdu, péči o prostředí) a kultivuje. (s.17)

Umění může mít i mnoho dalších funkcí - dokumentární, erotickou, reklamní, terapeutickou apod.; umělecká díla žijí vlastním životem a v různých společenských a dobových kontextech mohou nabývat různých významů, také jiných, než jejich tvůrce mohl zamýšlet (Kulka, 2008).

Kulka (2008) definuje funkci umění jako „*projevy umění ve společnosti a v individuálním životě, v nichž lze nalézt jeho účelnost*“ (s. 399). Z početných kategorizací funkcí umění se dle Kulky (2008) lze dobrat ke třem použitelným kategoriím. Za prvé, biologická funkce; umění v nás vyvolává excitaci, či útlum a může působit v širokém spektru fyziologických změn od srdečního rytmu po zažívání. Za druhé, psychologická funkce, která je zřejmě nejobsáhlejší. Sem spadají funkce související s naší kognicí, emocemi a motivací a např. také terapeutické působení umění. Za třetí je to sociální funkce umění, která působí v oblasti sociálních jevů a potřeb.

3.7.1 Sociální funkce umění

Při popisu osobnosti se hovoří také o tzv. sociální inteligenci; je to „*komplex sociálních schopností a dovedností*“ (Vágnerová, 2010, s.242). Sociální inteligence spadá do sociální oblasti osobnosti. Tato oblast je významným zdrojem pro rozvoj jedince. Sociální interakce přináší člověku mj. informace o sobě samém (Vágnerová, 2010).

Uvedme si jeden příběh, ve kterém můžeme pozorovat humanizující dění v sociálních oblastech zúčastněných osobností. Patrná je zde role umění jako prostředníka, který

vytvářením vhodného prostoru sociální dění podporuje. Estrella (2010) vysvětluje, co ho vedlo k založení organizace Música Esperanza (Music hope), která působí pod záštitou UNESCO. Mluví se o velkém vědeckém a technologickém pokroku dnešní doby, ale zároveň má pocit, že něco lidského se ztratilo. Proto prý je pro budoucnost nezbytně nutné přemýšlet o roli umění, které je nejintimnějším vyjádřením lidskosti. Estrella je pianista a při svých raných cestách po chudých částech jižní Ameriky poznal, že hudba klasických autorů, jako jsou Bach, Mozart, Chopin, Brahms a Stravinsky, je universální, oslovila tamní obyvatele. Společně s jeho ženou, také hudebnicí, měli nakročeno stát se známým párem a profitovat ze slávy. Uvědomili si, že by to bylo na úkor lidské stránky věci, a že jejich umění by se nedostávalo k nejchudším lidem. Rozhodli se hrát pro chudé lidi. Piáno bylo příliš drahé, tak hráli na kytaru. Po mnohaletých zkušenostech s chudými dětmi a hudbou, dochází Estrella k závěru, že provozování umění má obrovský dopad na to, jak se mladý člověk vyvíjí. Platí to podobně i pro provozování sportu - rozvíjí se týmový duch, disciplína a úcta. Popisuje pětileté děti z chatrčí, které na otázku co dělají odpovídali 'krademe'. Těm dal do ruky kytaru a naučil je zahrát jednoduché skladby. Ti samí lidé mu od roku 1982 pomáhají s během organizace Música Esperanza. Jsou stále chudí, ale živí se uměním, sami učí, hrají, pořádají akce. Estrella s UNESCEM již několik let jedná o zavedení sociálních pracovníků využívajících umění - divadlo, hudbu, malování... Podobné úspěchy s uměním se dějí i v argentinských věznicích, kde jsou téměř nesnesitelné životní podmínky stejně jako např. v chatrčových městech. Estrella dále popisuje situaci, které byl svědkem. Stalo se, že v jedné jihoamerické věznici odsouzení ze své vůle natočili film. Pak byli smutní, že jim tento druh tvořivé práce bude chybět. Tak založili sbor. Estrella dokonce hodnotí kvalitu sboru jako vynikající. Z iniciativy sboru pak přišel nápad, který se následně podařilo vyjednat s tamními úřady. Sbor vystoupil mimo věznici, v divadle. Zde se dočkal potlesku ve stoje od 1200 lidí. Vězni viděli v publiku své rodiny a někteří popisují svůj pocit, že poprvé dokázali něco, na co mohou být hrdí. V tomto příběhu je dobře patrná sociální funkce umění. Část toho, co se ve věznici odehrálo by se dala popsat také pomocí teorie self-efficacy.

Bandura (1994) píše o vnímané vlastní úspěšnosti (percieved self-efficacy, dále jen PSE), která říká, jak moc očekáváme, že námi vynaložené úsilí povede ke splnění našich cílů. Lidé s vysokou PSE mívají vyšší kvalitu života (well-being). Lépe obstojí ve střetu s překážkami, méně trpívají depresemi, neúspěchy přisuzují často svým dovednostem, ve kterých se ale mohou zdokonalit. Nízká PSE znamená vyhýbání se výzvám, pochyby o svých schopnostech, snadné upadnutí do stresu a do deprese. Zvyšování PSE je nejefektivnější skrze

vlastní úspěchy, mistrovské zkušenosti, pro jejichž dosažení bylo nutno vynaložit určité úsilí (Bandura, 1994). Domnívám se, že právě odpovědné studium (např. techniky), které je pro ovládnutí některých druhů umění nezbytné, a následný zážitek zužitkování nabytých dovedností (např. při hraní na hudebním koncertě) mohou významně zvýšit úroveň PSE.

Donoho (2005) uvádí své zkušenosti s prací instruktora v komunitní divadelní společnosti v Chicagu. Tam se při práci setkávají lidé z různých kultur a s různým zázemím. Navzájem se od sebe učí. Způsob práce je například následující: Nejprve sehraji hru (ve smyslu divadla), kde se objeví autentické příběhy zúčastněných. Pak nastává moment učení, kdy reflektují svou zkušenost a sdílí spolu vhledy, kterých se jim dostalo. Získávají od sebe navzájem nové pohledy. Nakonec vzniká nový materiál, který využijí při inscenování další hry. Oddanost myšlence a společná práce na inscenaci vytváří prostor pro možnou změnu. Také širší společnost pak vidí, že změna je možná a může se inspirovat (Donoho, 2005). Tvořivá spolupráce lidí odlišných osobností přináší potenciální zisk, a právě jejich odlišnost vytváří překážky, které za vhodných podmínek, nutí navýšit pozornost a nalézat nová řešení (Pílatová, 2009).

Jak již bylo zmíněno, Cork (2012) upozorňuje, že lidé navštěvující galerie s výtvarným uměním nevěnují samotnému umění dostatek času a potenciální dopad umění na jejich osobnost není příliš vytěžen. Otázku, proč lidé navštěvují galerie, si položil Slater (2007). Pracoval se vzorkem 216 návštěvníků galerií a rozlišil 3 faktory, které společně vysvětlily 71% variance získaných dat. 29,5% variance vysvětluje faktor nazvaný únik; 21,8% faktor učení a 20% faktor pojmenovaný sociální a rodinná interakce. Únikem Slater myslí poodstoupení od každodenních povinností, relaxování, pozměnění rutiny apod. Učením je myšleno dozvědět se něco o umělci, o dílech, objevit nové věci... Faktor sociální a rodinné interakce zahrnuje odpovědi typu: strávit čas s rodinou, zažít něco s přáteli apod. Slater (2007) upozorňuje na několik podobných studií, které přinesly obdobné závěry, především pokud jde o skutečnost, že lidé chodí do galerií významně také proto, aby unikly z každodennosti. Mohli bychom tomu rozumět tak, že lidé jednak stále vnímají určitou jinakost a snad i posvátnost galerií oproti běžnému životnímu prostředí. Neodpovídá to ale na otázku, do jaké míry by to mohla být jen jistá forma fetišu. Čili, že už nejde o samotné umění, ale podstata návštěvy galerie je pro některé návštěvníky nejasná, prázdná.

3.7.2 Sociální normy

Sociální norma je obecně uznávaný konsenzus toho, co je v které situaci (a kultuře) přijímáno za vhodné, přiměřené, etické chování, jednání. Když se několik norem seskupí, vzniká normativní systém. Kulka (2008) uvádí několik normativních systémů. Jedním z nich je systém umění a módy.

Různé protichůdné normy mohou být příčinou závažných sporů (Hewstone & Stroebe, 2006). V normativním systému umění a módy má nejdůležitější vliv estetičnost a špatné přizpůsobení se bývá trestáno „*výsměchem, ponížením, kritikou, snížením sociálního statusu*“ (Kulka, 2008, s.92). Také kvůli nebezpečí možného vzniku svárů ohledně norem Fulková (2008) vybízí, aby se na umělecký prostor nahlíželo i skrze kulturní kontexty. Abychom vnímali, kde umění vzniklo a kde se umění projevuje. Budou nám pak lépe srozumitelné mnohé významy, které umění nabylo (či pozbylo) právě například posunem z kultury, kde vzniklo do kultury, kde je čteno (Fulková, 2008). Přirozeně dochází také tomu, že různé národy a společenské minority interpretují celé dějiny umění po svém a nelze hovořit o tom, že by to jedni dělali lépe, nebo hůře než druhí (Třeštík, 2011).

Z výše zmíněného vyplývá, že to, jak vyprávíme (interpretujeme) dějiny „svého“ umění může spoluurčit, které normy budou obsahovat „naše“ normativní systémy. Nemuseli bychom hovořit pouze o systému umění a módy, protože samo umění je v kultuře navázáno na tradice, pohádky, mýty apod. Umění by se zde mohlo stávat nástrojem pro získání a udržení identity jedince i sociální skupiny v globalizujícím se světě.

3.8 Další kontexty při vytváření a vnímání umění

Tato část textu navazuje na oddíl 3.7.2 (Sociální funkce umění). Při setkávání se s uměním se člověk může dostávat do různých osobnost kultivujících situací, které k umění jednoduše patří, avšak jako takové typicky za umění nebývají považovány. Například potlesk na jevišti je už jen důsledek předchozího uměleckého výkonu, přesto na herce zjevně působí a dává mu zprávu o spokojenosti publika. Možná vzrůstá hercova self-efficacy. Některé věci předcházející jádru umělecké události i některé věci následující, ale také jevy spolu se vyskytující, by nemusely být od tohoto jádra oddělovány, protože, když nic jiného, tak alespoň mohou přispívat k jasnějšímu vymezení umění od každodennosti. Dalším takovým

příkladem je situace, kdy jde člověk do divadla. Možná půjde na balet, či operu, a tím spíše se pěkně společensky oblékne. To můžeme vnímat jako formu tzv. sebescénování. Valenta (2011) píše:

Scénický akt má smysl především(!) v ukázání něčeho konkrétního zajímavého či pěkného nebo ošklivého 'k podívání'. Při scénování a sebescénování 'všedního dne' vidíme to, jak někdo ukazuje konkrétní věci nebo předvádí konkrétní 'součásti' sebe samého. „Pohleďte, dámy, toto je mé nové boa!“, vytáhne lady ze šatníku kus látky. Ukáže dámám a zase uloží. Nebo: „Ježiš, heleďte tu ropuchu,“ vykřikne ve stejnou chvíli na jiném místě zeměkoule Elvíra, právě s rodinou na výletě. Nebo: Pyšný na své tetování na rameni, vezme si právě v tutéž chvíli Hugo na sebe tričko zcela bez rukávů - jde totiž na první rande a míní své potenciální oběti ukázat 'svého draka' ..." (s.16).

Když se potká více lidí v krásných oděvech, dalo by se říci, že diváci si v divadle sami zahrají „divadlo“. V duchu přísloví 'šaty dělají člověka' můžeme očekávat, že jak se sebescénujeme se nám zpětně vrací a patrně to ovlivňuje naši psychiku. Konkrétně v tomto případě návštěvníků divadla by mohl nastávat možný osobnostní rozvoj skrze dočasné „převtělení“ se do kulturnějšího, v něčem vznešenějšího, člověka.

Uvedme další kontext, tentokrát při vytváření umění. Pravidelný pohyb má již tolikrát prokázaný pozitivní vliv na well-being. Takovým pohybem mohou být třeba kurzy tance. Taneční umění tak v tomto případě přináší pozitivní účinky jednoduše díky využívání lidského těla jako výrazového prostředku. Je zřejmé, že rozvoj osobnosti bude probíhat jinak u člověka s vysokou, a jinak u člověka s nízkou hladinou well-beingu. To, jak se dlouhodobě cítíme, může ovlivnit volbu činností, přátel, zájmů apod.

3.9 Terapie uměním

Jedna z častých definic psychoterapie je: léčba psychologickými prostředky (Nakonečný, 2007). Rozumějme tedy terapii uměním jako léčbu uměleckými prostředky. Domnívám se, že hranice mezi terapií jako takovou a rozvojem osobnosti není striktní a jedno může přecházet v druhé. Oba systémy můžeme považovat za příznivě působící na vývoj osobnosti, tedy osobnost rozvíjející.

Některá místa této podkapitoly ponechávám bez uvádění dalších asociací k tématu práce. Z důvodu omezeného rozsahu práce jimi jen poukazuji na možný další směr

přemýšlení. V závěru podkapitoly uvádím, co osobně považuji za společné jmenovatele terapie uměním.

3.9.1 Arteterapie

Arteterapie je terapie výtvarným uměním. Dle Kulky (2008) při ní dochází k odhalování skrytých myšlenek, postojů apod. „*Důležitý je i moment seberealizace; pacienti v kresbách, malbách, nebo plastikách uskutečňují svůj fantazijní svět; promítají do něho své myšlenky a city, motivy, postoje a potřeby. Výtvarný projev se pak stává prostředkem objektivního poznání pacienta i jeho vlastního poznání*“ (Kulka, 2008, s.65).

Po skončení tvůrčí části skupinové arteterapie nastává často rozprava nad vzniklými výtvary. Členové skupiny mohou, mimo jiné, nepřímo sdělovat, co si myslí o tvůrci díla tím, že buď hovoří o díle, své názory na tvůrce do díla promítají. Také tím vypovídají sami o sobě, o svém nastavení a o svých vlastních problémech (Kulka, 2008).

3.9.2 Muzikoterapie

Hudbě je již od starověku připisováno mnoho léčebných účinků. Poslouchají-li stejnou skladbu, mohou spolu pacient a terapeut navázat hovorem nad vyzněním skladby lepší kontakt a najít společnou řeč. S improvizací na hudební nástroje může být zacházeno jako s experimentální formou dorozumívání a tímto směrem se také mohou ubírat zadání pro skupinovou práci (Kulka, 2008).

V kontextu skupinové muzikoterapie Šimanovský (2007) píše, že po skončení citově exponované činnosti je důležité provést reflexi. Ta je stejně důležitá jako samotná předcházející hra či technika. Při reflexi mluví každý konkrétně o svých zážitcích, dojmech, myšlenkách a pocitech. Prostor by měly dostat i případné negativní emoce. Šimanovský (2007) také píše o „*právu nevědět*“, se kterým mají být seznámeni účastníci muzikoterapie hned ze začátku. Je to zdůraznění, že nikdo nikomu nedá pětku jako ve škole; takový přístup jen vyvolává u mladých lidí tlak, aby neustále vypadali, že všechno vědí. „*Teprve když si hráč dovolí chvíli klidně nevědět, je otevřen poznání, porozumění, novému pohledu na věci*“ (Šimanovský, 2007, s.29).

3.9.3 Taneční a pohybová terapie

Pohyb sám o sobě přináší člověku příjemnou náladu. Pohybem lze vyjádřit to, co slovy někdy jen velmi těžko. Do terapeutického přístupu zvaného psychogymnastika spadají rozcvičky, rovnání tělesného postojů, tvoření pohybových kontrastů (pomalu, rychle apod.), zrcadlové napodobování někoho... Pokud se překročí hranice k expresi, říká se tomu už psychopantomima (Kulka, 2008).

Když k psychopantomimě připojíme hudbu, vzniká choreoterapie, čili terapie tancem (Kulka, 2008). Payne (2011) rozlišuje mezi tancem jako pohybem a tancem jako uměním. Učení se formám a choreografiím, příprava na vystoupení a výuka, to je umění. Oproti tomu taneční a pohybová terapie nesleduje estetickou stránku vyjádření a vnímá tanec jako pohyb. Tanec jako umění může mít terapeutické účinky, avšak nehovoříme v tom případě o taneční a pohybové terapii, protože „*systematicky nerozvíjejí spojování vědomé a nevědomé zkušenosti*“ (Payne, 2011, s.18). Payne píše:

Ústředním principem taneční a pohybové terapie je výrazné a silné spojení mezi pohybem a emocemi. Úkolem terapeuta je sledovat pohybový proces jedince a pomoci mu uvedené spojení prozkoumat v jeho životě a v jeho vlastních zkušenostech tak, aby dotyčný pokročil v ozdravném procesu a obohatil rejstřík svých vztahů mezi somatickými, psychickými a emočními aspekty. (s.17-18)

Dle Payne (2011) zažívá dítě při svém normálním vývoji celou paletu různých pohybů. Pokud má u některých pohybů zábrany, např. kvůli přílišné péči rodičů, může si pohyb prožít i až v dospělosti. Tím se od zábran osvobodit. „*Příliš pečliví rodiče mohou také normální vývoj poškodit například tím, že je dítě nuceno chodit dřív, než si zažije fázi lezení*“ (Payne, 2011, s.18). V podobných případech by měl terapeut znát základní fáze pohybového vývoje (Payne, 2011). Některé pohyby nám mohou vyvolat asociaci na dřívější život. To umožňuje znovu je prožít a lépe si uvědomit vlastní pocity. Objevuje se přijetí odpovědnosti za své pohyby a vnímání vlastní tělesné síly, což může vést k získání energie pro započetí procesu životní změny. Může se také zvýšit schopnost komunikovat sám se sebou ve svém vnitřním prostředí a následně i schopnost komunikovat se svým okolím (Payne, 2011).

3.9.4 Biblioterapie

Dle Kulky (2008) zahrnuje biblioterapie četbu a vlastní psaní kratších literárních útvarů. Je žádoucí vybrat vhodnou literaturu a působit cíleně. Nastává odreagování pacienta, rozvoj představivosti a emocionality. Z knih se také lze inspirovat v rovině nových možných způsobů chování a získat nové vzory. Ve skupině se může biblioterapie realizovat skupinovým předčítáním, nebo diskuzí o tom, kdo co přečetl a jak to na něj působilo (Kulka, 2008).

3.9.5 Psychodrama a dramaterapie

V psychodramatu se upouští od herectví a protagonista má "hrát" sám sebe, resp. nemá hrát nějakou divadelní roli a má být na scéně sám za sebe; to je hlavní rozdíl mezi psychodramatem a dramaterapií (Kulka, 2008). Podobně vnímá rozdíl mezi oběma přístupy také Valenta (1999), který píše, že psychodrama bývá zaměřeno na jednoho člena skupiny a následné dění se nepouští do velkých uměleckých stylizací, čili zůstává poměrně realisticky věrné situacím běžného života. Dramaterapie využívá více uměleckých prostředků a je zaměřena spíše skupinově (Valenta, 2009). Jinak ale mohou oba přístupy mnohdy splývat a nejsou přesně odlišitelné (Kulka, 2008).

Pro oba přístupy platí následující: „*Terapeutický potenciál tu nese sám nastolený svět fikce, možnost být někým jiným, proměňovat se a odstupovat od problematického vědomí sebe samého, tvořit a prožívat obcerstvující tenzi z tvorby, plně prožívat divadelně hrovou zkušenost*“ (Valenta, 1999, s.23).

Dle Kulky (2008) si v psychodramatu si může protagonista přehrát různé situace ze svého života, může se také zaobírat fiktivními příběhy. Někdy si účastníci mezi sebou role vymění, aby získali odstup čili lepší náhled. Terapeut je jako režisér, který má moc pozastavit se v některých okamžicích a požádat "herce" o zopakování, prohloubení apod. Do hry mohou a mají vstupovat diváci - ostatní účastníci terapie (Kulka, 2008).

Dle Pilátové (2009) je terapeutický přínos herectví v sebeodhalení. Jsou to chvíle, kdy nemusíme investovat energii do hlídání hranic našeho osobního prostoru a našich tajemství. Grotowski (1970, podle Pilátová, 2009) píše:

V životě jsme si natolik zvykli skrývat se, že fakt naprostého neskrytí je téměř zázrak. Ten jev v člověku vyvolá cosi, co by se dalo přirovnat k opuštění jeskyně, ke vstupu do plného světla. Jako by někdo, kdo se celá léta skrýval v koutě, ve sklepě, v podzemí, náhle vyšel. Když opouští tu temnotu a vstupuje do plného světla, pak - i když to třeba ani neví - na světlo zareaguje a tomu, kdo jej vidí, připadá, že světlo vychází z onoho člověka. (s.359)

Brook (1996) popisuje, jak do svého hereckého ansámblu pozval na 14 dní Grotowského, aby s herci pracoval. Práce nebyla všemi herci oceněna stejně. Všem přinesla řadu výzev, přesto někteří ji vnímali jako nudu. Sám Brook (1996) o smýšlí takto:

Dala každému herci sérii šoků. Šok z toho, když musel konfrontovat sám sebe tváří tvář jednoduchým výzvám, které nelze odmítnout. Šok z toho, když uvidí své vlastní úhybné manévry, triky a klišé. Šok z toho, když ucítí něco ze svých obrovských a nevyužitých rezerv. Šok z toho, že si musel položit otázku, proč je vůbec hercem? (s.49)

Pilátová (2009) uvádí jako ilustrativní případ studenta, který se chce naučit hereckou techniku a hrát, aniž by se odhalil. Ale ani v kostýmu se neskryje a je vidět i to, co nechtěl ukázat. Diváci se „*smějí jemu, ne s ním*“ (Pilátová, 2009, s.360). Když se rozhodneme odhalit se, může být nesnadné snášet pocit, že druzí o mě něco vědí a nějak na mě nahlízejí. Sebeodhalení je snazší, pokud nevnímáme střet pohledů vlastních a cizích jako skutečný boj. Blokovat se můžeme také tím, že přicházející informace neutralizujeme přílišným vysvětlováním (Pilátová, 2009).

Pro sebeodhalující práci je dle Pilátové (2009) důležité bezpečné prostředí - např. malá tvůrčí skupina. V takovém prostředí se pak vymýšlejí různé překážky, které nás mobilizují a nutí nás jednat. Můžeme si zkoušet i vícekrát to samé a můžeme si dovolit chybovat a testovat. Při tom se dbá na domluvená pravidla. Jsou-li překážky nastaveny nestandardně, neobvykle, nemůže se o své doposavadní zkušenosti opřít ani žák, ani učitel. Zde vzniká prostor pro osvojení si nové role; takové, kterou si jedinec sám vybere podle svého uvážení.

3.9.6 Společné body

Domnívám se, že výše zmiňované terapeutické systémy se shodují v několika momentech, kde umění zasahuje osobnost. Jsou jimi:

- Uměním lze vyjádřit to, co lze slovy někdy velmi obtížně, nebo i vůbec. Může tedy saturovat potřebu lidského sebevyjádření.
- Reflektováním vzniklého díla, nebo procesu tvorby se dozvídáme nové informace, především o sobě. Využití skupiny je přínosné. Více účastníků nabízí více pohledů.
- Uvolnění se a odreagování.
- V žádné terapeutické technice využívající umění nezáleží na estetičnosti díla (Kulka, 2008). Prostředí je nastavené pro hru, ne na podávání výkonu. Snáze se tak hledají např. nové způsoby jednání.

3.10 Psychosomatická kondice

Podkapitolou o psychosomatické kondici se dostáváme k těžišti této práce. Výzkumem psychosomatické kondice se zabývá Katedra autorské tvorby a pedagogiky Divadelní akademie múzických umění v Praze, dále jen KATaP.

Dramatickou kulturu a tvorbu pojímají na KATaP alternativně. Dle Vyskočila (2011) svým pojetím autorské tvorby vytvářejí kontrast k soudobé konzumní společnosti. „*Autorská tvorba v pojetí alternativy znamená nejen dobírání se a utváření uměleckého autorského postoje, nýbrž také především životního - v tom ohledu odpovědného, etického, primárně tvořivého - autorského a spoluautorského postoje*“ (Vyskočil, 2011, s.11). V kontextu dnešní doby chápe herectví jako veřejné vystupování, které by mělo být „*prezentací, realizací, vyzařováním' vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti*“ (Vyskočil, 2011, s.13). Právě takovýmto vystupováním se tvoří kontrast k dnešní době, která si zvyká na nekvality jako na standardy (Vyskočil, 2011). Kulka (2008) upozorňuje, že mnoho estetiků a vědců na poli umění upozorňuje na obecnou inflaci v umění, které by prý mělo být využíváno citlivěji.

Psychosomatická kondice je připravenost autenticky, tvořivě a odpovědně jednat, veřejně vystupovat. Zvyšování a studium psychosomatické kondice probíhá skrze tzv.

psychosomatické disciplíny. Vyskočil (2011) píše, že je to práce společná, prožitková a sebepoznávající. Naprostá většina nových studentů nemá z čeho vycházet. V žádných svých projevech či pocitech nejsou autentičtí. Jsou plni stereotypů a imitací. Toto nemá být bráno jako normální stav. Lidé, kteří se rozhodnou bojovat za humanizaci (odpovědnost, partnerství, autenticitu, spontaneitu, smysl pro humor...) by o sobě měli navzájem vědět a měli by veřejně vystupovat (Vyskočil, 2011).

Studium psychosomatických disciplín vede k sebepoznání. Sebepoznání a sebepojetí jsou jedny z hlavních témat v rámci osobnostního rozvoje (Valenta, 2006). Valenta píše, že:

Pro život se sebou, ale i pro život s druhými lidmi, je vhodné, když jedinec má realistický pohled na sebe samého (má o sobě „spolehlivé informace“), přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu (tedy ani se závažně nepřeceňuje ani nepodceňuje) a je se svou vlastní hodnotou v dobrém vyrovnan. To se pak obvykle projevuje pozitivně i v jeho mezilidských vztazích. (s.19)

Jedinec má pak také lepší šanci odolat upadnutí do závislostí, či členství v nějaké sektě atd. (Valenta, 2006).

Psychosomatickou kondici lze navyšovat skrze psychosomatické disciplíny. V nich se člověk projevuje jako jednota těla a duše a „*vztahuje se k horizontu světa s plným vědomím tušeného smyslu*“ (Hančil, 2005, s.36). Cílem psychosomatických disciplín je vytvoření si psychosomatické kondice (mohoucnosti), která nás v důsledcích udělá šťastnějšími (Hančil, 2005). Dobrá psychosomatická kondice umožňuje v každé situaci přiměřeně reagovat. Cesta vede přes nejistotu, ale ke svobodě (Vyskočil, 2005).

Jednotlivé psychosomatické disciplíny vyučované na KATaP jsou: disciplína těla, hlasu, řeči, herecké improvizace, disciplína dialogického jednání a autorské čtení.

3.10.1 Dialogické jednání s vnitřním partnerem

Hančil (2005) o dialogickém jednání (DJ) píše:

Dialogické jednání je vlastní vynález Ivana Vyskočila, ke kterému dospěl po letech ne-divadelního zkoušení a ne-divadelní pedagogiky. Jsou v něm soustředěna filosofická východiska této pedagogiky a zvláštní přístup ke studiu, který, troufám si tvrdit, není praktikován nikde jinde v Čechách ani ve světě. (s.35)

DJ je psychosomatická disciplína, která v sobě propojuje ostatní psychosomatické disciplíny. Dle Vyskočila (2005) jsou současné podmínky pro výuku dialogického jednání na

KATaP někde na půli cesty k těm ideálním. Prostor učebny má být pomyslně rozdělen na hlediště a jeviště („plac“). Hlediště tvoří nejlépe jedna rovná řada 7-10 studentů. Ke studentům kolmě sedí jeden vedoucí a jeden až dva asistenti. Na jevišti není žádná rekvizita, ani kulisa. Na začátku hodiny dává vedoucí krátké instrukce. Různými slovy říká: jděte „na plac“ a pokuste se jednat se svým vnitřním partnerem. Všichni přítomní pak hledí na ten samý prázdný prostor, kam má jeden, neurčený student, kterému se zrovna bude chtít, vstoupit. Je domluven čas, jak dlouho bude jeden pokus o dialogické jednání trvat (2 až 5 minut). K pokusu se hned po jeho skončení vyjadřuje jen vedoucí a asistenti. (Vyskočil, 2005). Jako vnitřní partner s námi do vztahu může vstoupit kdokoli, kdo se uvnitř nás objeví s jiným postojem, jinou energií.

Student si musí přivyknout situaci tzv. veřejné samoty, aby nepocíťoval nervozitu. První pokusy bývají plné zmatku, ale i plné nabídek k dialogickému jednání, avšak student mnohdy příliš spěchá. Nenechá je doznít k vnitřnímu partnerovi, který pak nemůže reagovat. Studenti z počátku převážně jen zveřejňují svůj vnitřní monolog a předvádí, co už umí - nehledají nové způsoby. Hrají pro publikum, ne pro sebe.

Vyskočil (2005) dává několik návodů a vodítek do začátku (ačkoliv tak před samotnými pokusy běžně nečiní, protože studenti to nejlépe pochopí až při zkoušení), například: nepřipravujte si, co budete „na place“ dělat; jednejte podle toho, co se vám v tu chvíli bude dít; co nejdříve vyjděte ven ze sebe, třeba hlasem; necenzurujte se - když už něco vymyslíte, tak to nahlas zveřejněte; nespěchejte...

Vyskočil (2005) zmiňuje také tzv. vodivé napětí:

Představa je taková, že aby psychosomatické (někteří říkají raději somatopsychické) procesy mohly zdárně probíhat, musí být náš organismus ve stavu jistého vzrušení, „pozdvížení“, napětí. V tom, které napomáhá průběhu oněch procesů, které průběh přímo vede. Zdá se, že jak zmíněná intenzita, tak vodivé napětí jsou jisté životní, vitální energie, elánu. A to nám většinou není známo a srozumitelné... Dá se říci, že v tomto ohledu jsme většinou málo vnímaví, málo vyvinutí, většinou buď povolení, ochablí, jak odpovídá nárokům „slušného chování“, „nerušení“, „normality“, nebo naopak „odvázání“, přepjatí, křečovatí. Tak i onak bez možnosti „vyjít ze sebe“, a tedy i „přijít k sobě“, bez možnosti tvořivé komunikace, a tedy také tvořivé, produktivní empatie a - chcete-li - bez účasti na vanutí ducha. (s.22-23)

Vyskočil (2005) zde patrně mluví o tom samém, co míní Šípek (2010), který píše, že dnes si s emocionalitou moc nevíme rady. Málo s ní umíme zacházet a kultivovat ji. A právě kultivace emotionality je „jedna z klíčových úloh umění a jeho prožívání“ (Šípek, 2010 s.126). Umění pak nemá být jen slepé výbušné poslouchání impulsů, ale má také respektovat,

že věci mají svůj vnitřní řád; má svět „zjinačovat“ jen do jisté míry (Šípek, 2010). Šípek (2010) píše:

Nechceme podporovat a hájit nějakou „postmoderní anarchii“, kdy slovy Hamleta svět vymknutý z kloubů šílí. ... Jde o stálou tematickou nit' do našeho mimouměleckého života, resp. každodennosti. Paralelní světy a jiné možné světy nemohou být s oním 'běžným' světem bez vnitřní souvislosti. Jen tak se může dít něco, co nazveme kulturní, duchovní rozvoj za pomoci umění. (s.126)

Podobnost Vyskočila (2005) a Šípka (2010) by mohla být ve vnímání odtrženosti člověka od sebe samého, od své emocionality. Oba autoři se shodují, že cestou k sobě není slepé poslouchání svých impulsů. Vodivé napětí je jako určitá míra duševní a tělesné aktivace podmínkou pečlivého sledování cest mimo každodennost a je předpokladem usledovaného zkoušení si. Tak se člověk poznává a „přichází k sobě“. Tak mu umění může být prospěšné.

To, o čem Vyskočil (2005) mluví jako o vodivém napětí, popisuje zřejmě také Vostrý (1991) jako základní jevištní napětí. Vostrý (1991) smýšlí takto:

Podmínky každého veřejného projevu, provázené obvykle trémou, jsou na jevišti násobeny dalšími specifickými požadavky, kterým se herec musí přizpůsobit, a herec se pod tlakem těchto požadavků může dostat do nežádoucího napětí (které brání vzniku žádoucího „základního jevištního napětí“, zaručujícího hereckému projevu skutečnou působivost). (s.9)

Je možné, že tlak pod který se herec na jevišti dostává je podobný tlaku na výkon, který je typický pro naši dobu. Od herce je přeci očekáváno, že něco působivého předvede. Dialogické jednání je situace, kdy jedinec může v bezpečném prostředí zakusit tento tlak, uvědomovat si ho, pracovat s ním a učit se mu nebýt nechán napospas. Přínosy takového zkoušení by pak mohly být ve zevšeobecnění pokroků z hodin výuky do roviny běžného života. Při výuce bývá připomínána důležitost psaní reflexí a úvah, tzv. pracovního deníku. Měl by tak činit každý student. Součástí pracovního deníku jsou například právě i pozorované změny v životě mimo „plac“.

3.10.2 Hlas

Hlas významně souvisí s osobností. Jako takovému mu nemůže být upřena potenciálně nemalá účast na jejím rozvoji. Hlas je tématem mého návrhu empirického výzkumného šetření, kde se mu i na teoretické rovině věnuji podrobněji. O pojetí hlasu v psychosomatických disciplínách píše Vyskočil (2011b):

Hlas je hnutí, je pohyb, aktivita. A to směrem ven, do světa. Jestliže to je pohyb vědomý, záměrný, utvářený, je hlas gesto a jednání. Jeho tvorba a kvalita tedy není záležitostí jen hlasových orgánů a technik, nýbrž je záležitostí celé psychosomatiky, celé bytosti. ... Přímo zázračná působnost vědomého hlasu je nejen v tom, že člověku umožňuje vskutku ze sebe vyjít i opět k sobě přijít, ale rovněž a tím spíše v tom, že umožňuje vstoupit do druhého a do druhých. (s.49-50)

V kontextu Vyskočilova vyzdvihnutí některých podstatných funkcí hlasu vnímám jako závažné mínění Válkové (2011), že lidé méně a méně využívají svůj hlas v jeho plném možném přirozeném rozsahu a některé hlasové funkce přetěžují. Souvisí to s tím, že se stávají necitliví vůči pocitům přicházejícím z vlastního těla. V důsledku to znamená, že i při běžné promluvě je hlasové ústrojí v nepřirozené chronické tenzi. Ztrácí se hlasová přirozenost. Hlasy jsou neznělé a jinak deformované. Tomu se většinou říká hlasová fonastenie (Válková, 2011).

Oddíl o hlase jako psychosomatické disciplíně uzavírám příkladem z praxe od J. Šípka (přednáška, podzim, 2012). Terapeut a klientka společnými silami jasně formulovali, co má klientka dělat, a proč to má dělat. Několik položek bylo sepsáno na listu papíru. Klientka je četla, ale něco jaksi nesesedělo, něco stále nehrálo. Její slova jakoby se jí nedotýkala. Pak se dostavil vhled, který napověděl, kudy dál. Vždyť ona četla věty o tom, jak bude šťastná, ale přitom vůbec neartikulovala, mluvila tlumeně, bez výraznější intonace. To spolu nejde dohromady. Další intervencí byl, v duchu behaviorální terapie, zásah skrze vnější projevy, skrze hlas. Hledalo a zkoušelo se, jak asi zní veselý hlas. Když pak klientka četla věty veselejším hlasem, uvedla, že teď už jim věří, což bylo esenciální pro úspěšné pokračování takto započaté terapie. V příkladu je vidět, jak vnějšková práce s hlasem může ovlivnit naše prožívání. A prožívání zas zpětně ovlivní vnější projevy. Stále dokola v interakci. Výše popsaná intervence byla přiměřeně náročná vzhledem ke hlasovým kompetencím klientky. Položme si otázku, jaké dopady na psychiku (osobnost) člověka může mít déletrvající (a psychosomaticky pojaté) studium hlasu.

IV. Návrh empirického výzkumného šetření

V poslední kapitole mé práce vycházím z některých výše zmíněných myšlenek a navrhuji podobu výzkumu, resp. dvou výzkumů.

Luhanová-Jiroušková (2006) uvádí, že v České republice není hlasové přípravě ve výcviku profesí, které pracují s hlasem (např. učitelé) věnována dostatečná pozornost a celkově je hlasová kultura v úpadku. *„Další problémovou oblastí jsou „vzory“ hlasových profesionálů působících ve veřejných sdělovacích médiích, mnohdy trpící hlasovými a logopedickými vadami a svým hlasovým projevem ovlivňují obrovskou část naší populace“* (Luhanová-Jiroušková, 2006, s.41). Žáci pěveckých škol napodobují nemocné hlasy svých učitelů. Domnívám se tedy, že téma hlasu je aktuální a má smysl se jím zabývat.

4.1 Výzkumné otázky

Mé empirické šetření si klade za cíl zodpovědět celkem dvě výzkumné otázky.

a) **Jaké rozdíly ve vybraných osobnostních proměnných by byly pozorovatelné u lidí s různě rozvinutým hlasem a s různou úrovní hlasových kompetencí?** Válková (2011) uvádí v kontextu psychosomaticky pojatého hlasově výchovného úsilí následující: *„Výchovné prostředky jako ovládání dechu, pochopení a uplatnění principu brániční opory, rezonanční probouzení hlasu, práce s rejstříky, artikulační zákonitosti atd. jsou zde chápány jako hlasotvorné aktivity působící svými psychofyzilogickými důsledky jako hybná síla rozvoje individuality“* (s.53). Tomu se dá rozumět tak, že psychosomaticky pracujeme na rozvoji hlasu a důsledky naší práce na nás působí zpátky, opět psychosomaticky. Rozvoj hlasových kompetencí je součástí herectví, ale i dalších profesí.

b) *„Hlas patří k přirozeným projevům člověka, kde jsou všechny zúčastněné orgány plně integrovány a zautomatizovány. Tato komplexní a složitá činnost do sebe zapojuje a zrcadlí celého člověka, tělesně i duševně“* (Barová, 2006, s.35). Tomu můžeme v souhlasu s naší vlastní zkušeností rozumět také tak, že v hlase se zrcadlí i lidské emoce (případnou snahu skrývat své emoce ponechme nyní stranou). Významnou složkou lidské řeči je intonace, které můžeme říkat i melodie. Podobně jako v hudbě by mohli existovat rozdíly mezi schopností

rozpoznávat tyto melodické změny. **Mají lidé s dobrou schopností rozpoznávat melodické změny v hudbě také lepší schopnost rozpoznávat emoce v lidském hlase?**

4.2 Operacionalizace proměnných

a) Mluvím-li o rozvinutém hlase, mám na mysli hlas zdravý, bez logopedických vad, znělý, barevný a schopný výrazové modulace. Mluvím-li o kompetenci hlas používat, mám na mysli melodii, temporytmus, dynamiku a jejich situační přiléhavost a dostatečnou pestrost.

b) Zvolil jsem operacionální definici. Schopnost vnímat melodické změny v hudbě bude reprezentována skórem z využitého testu. Test představuji v následující podkapitole 4.3 (Zvolené výzkumné metody). Schopnost rozpoznávat emoce v lidském hlase rovněž definuji operacionálně. Lidé, kteří budou mít v příslušném testu vysoký skór, budou označeni za dobře rozpoznávající.

4.3 Zvolené výzkumné metody

a) Kvalitativní studie. Způsob získávání dat bude rozhovor, který si představuji jako spíše neformální. Zvolil bych tzv. nestrukturované (hloubkové) interview, které přináší velkou šířku a hloubku potenciálních odpovědí (Ferjenčík, 2010). Jedná se o sondu a jde mi o pestrost podnětů, ne o jejich kategorizovatelnost. Jelikož se celá výzkumná část mé bakalářské práce odehrává na teoretické rovině, uveďme si pro trochu živější představu tento příklad: V rozhovoru s hlasovou pedagožkou se vyskytlo tvrzení typu: „To já v ročníku vždycky mám alespoň jednoho studenta a ten buď křičí a já mu říkám, ať nekřičí; a když mu to řeknu, tak zase moc šeptá a není mu rozumět. Nikdy jsem ho neslyšela mluvit přiměřeně hlasitě.“ Následuje má otázka: „A když máte takovéhle studenty častěji, sdílejí i v osobnostní rovině nějakou vlastnost? Čili jsou si podobní ještě v něčem, kromě té hlasitosti?“ Nevím, jaké by se mi dostalo odpovědi, už jsem dávno na poli čiré spekulace. Pro úplnost však příklad dokončím. Mysleme si, že pedagožka by mi odpověděla: „Teď si to uvědomuju. Oni jsou nerozhodní. Nikdy se nemůžou rozhodnout, když jim nabízím vybrat, kdy chtějí mít příští hodinu. I se se mnou chodívají radit, co si mají koupit třeba za boty. Nebývají z toho rozhodování šťastní a zjevně jim to dělá problémy.“ S takto získanými daty bych zacházel operativně - hned bych si ověřil, jestli by s tím souhlasili následující respondenti.

b) Využiji dva různé testy. První (test 1) bude měřit schopnost vnímat melodické změny v hudbě. Druhý (test 2) bude měřit schopnost rozpoznávat emoce v lidském hlase. Také bych zjišťoval demografické údaje respondentů. Korelací mezi skóry testu 1 a testu 2 zjistím vzájemnou závislost obou proměnných. V testu 1 bude probandům přehráno několik dvojic zvukových stop. Vždy se bude jednat buď o dvě totožné, nebo o dvě lehce rozdílné melodie. Určit do které kategorie dvojice spadá bude právě úkolem probandů. Konstrukce a standardizace tohoto testu bude součástí mého výzkumného šetření. Test 2 se bude skládat z několika audio záznamů lidských verbálních emotivně podbarvených projevů. Délka ukázek nebude delší, než 2-3 věty. Herci, kteří ukázky namluví budou mluvit smyšlenou řečí, aby se zabránilo vyčtení vyjadřované emoce z kontextu použitých slov.

4.4 Výzkumný soubor

a) Kvalitativní sonda. Domnívám se, že nejlepší by pro rozhovor byli respondenti z řad pedagogů hereckých či pěveckých škol, učitelů hudební výchovy apod. Předpokládám, že bývají lépe vycvičení vnímat ty rozdíly, který mě zajímají. Mým cílem v rozhovoru by především bylo získat podněty pro vytváření konkrétních hypotéz. Věřím, že takto sestavený soubor by byl studnicí inspirace originálních podnětů pro další výzkumy. Velikost souboru by se odvíjela od velikosti zdrojů pro realizaci výzkumu. Myslím si, že minimální počet je 10 respondentů z různých škol a optimální počet cca 20.

b) Pokud jde o spolehlivost naměřené korelace, tak platí, že čím více respondentů, tím lépe. Avšak jako podnět pro další výzkumná šetření se domnívám, že postačí cca 50 osob. Může se jednat i o nenáhodný vzorek lidí, který může být homogenizován nějakou vnější okolností - například jeden ročník vysokoškolských studentů. Vzorek by ale neměl být homogenizován okolností, která nějak souvisí s předmětem šetření. Nemělo by se například jednat o ročník studentů hry na klavír; byť jedna možná podoba realizace by bylo zadání testu 2 na dvou různých místech - mezi studenty hudby a mezi studenty, kteří hudbu nestudují. Namísto testu 1 by pro rozlišení lidí s vyšší mírou schopnosti vnímat melodické pohyby v hudbě bylo využito předpokladu, že studenti hudby jsou jednoduše více muzikální (operacionalizace proměnných a interpretace výsledků by v této alternativě výzkumu vypadaly jinak).

4.5 Procedura výzkumného empirického šetření

a) Kdybych na celé šetření byl sám a neměl pomocníky, kteří by paralelně se mnou sbírali data, odhaduji časovou náročnost zhruba na 2 měsíce. Časový odhad zahrnuje i potenciální komplikace s hledáním termínu pro schůzky s respondenty. Zvažuji výhody a nevýhody zapojení pomocníků do sběru dat. Domnívám se, že by bylo vhodné využít pomocníky. Mnohost pohledů by mohla být cenným zdrojem inspirace. Výzkum se týká specifického tématu se svou vlastní terminologií. Také se domnívám, že terminologie hlasových pedagogů by mohla být značně nejednotná. Klíčové by tedy bylo odpovídající zaškolení mých potenciálních pomocníků do problematiky hlasu i metodologie výzkumu, abychom se ujistili, že si všichni dostatečně rozumíme. Ferjenčík (2000) v souvislosti s rozhovorem jako výzkumnou metodou upozorňuje na následující: „*Snad nejvážnější zdroj komunikačních problémů spočívá v mylném přesvědčení, že slova mají tutéž povahu jako reálné předměty, které nás obklopují. ... Jakákoliv verbální výpověď nikdy nedokáže v úplnosti vyjádřit jedinečnost předmětu nebo skutečnosti. Je pouze nástrojem k jejímu popisu*“ (s.171). Vzhledem k tématu mého výzkumu předpokládám, že se budu potýkat také s výpověďmi doplněnými citoslovci, výraznou gestikou a mimikou, metaforami atd. Hlas a osobnost jsou abstraktní pojmy. Byť nějaké názvosloví existuje, stejně pro vyjádření například určitého jemného zbarvení hlasu nepoužíváme běžně standardizované škály, nebo se nesnažíme popsat hlas fyzikálně jako zvukovou vlnu s určitými frekvencemi atd. Možná bych proto zvolil sběr dat bez dalších pomocníků, abych mohl být svědkem všech mimoverbálních projevů respondentů. Pokud bych od jednotlivých osob dostal svolení, měl bych zájem pořizovat si zvukový záznam rozhovorů.

Délka rozhovoru se bude odvíjet od různých okolností; od časových možností respondenta, ale především od toho, jestli se rozhovor v průběhu ukáže jako přínosný. Odhaduji, že délka většiny rozhovorů bude mezi 45 a 90 minutami. Zvažuji možnost skupinových rozhovorů, které by mohly podnítit hovornost a navzájem respondenty inspirovat.

b) Celý sběr dat by mohl být hotový za jednu hodinu. Probandi by mohli absolvovat test hromadně všichni najednou. Potřeba by byla zajistit vhodný prostor s kvalitním ozvučením.

4.6 Popis, rozbor a interpretace dat

S veškerými daty bych zacházel podle všeobecných etických zásad. Také bych pravděpodobně chtěl udržet získávaná data anonymizovaná, což bych řekl respondentům. Očekávám, že by pak měli menší obtíže se rozhovořit.

a) Sledoval bych, která tvrzení se opakují. Ta bych považoval za podnětná. Porovnal bych, která z nich korespondují s teoriemi v dostupné literatuře. Jako nejcennější bych však vnímal ta tvrzení, která se napříč výpověďmi respondentů opakovala, a přesto je nelze jednoznačně vysvětlit pomocí nějaké existující vlivné teorie.

b) Pro vyjádření míry korelace bych využil pearsonův korelační koeficient. Také bych mohl využít zjištěných demografických údajů. Například výpočet korelace zvlášť pro muže a ženy.

4.7 Závěr

Navrhl jsem dvě empirická šetření zaměřená na lidský hlas a jeho možnou vazbu na osobnost člověka. Jelikož se jedná jen o návrhy výzkumů, nepředkládám v tomto místě žádné výsledky.

4.8 Diskuze

a) Podnětné by mohlo být, ukážou-li se rozdílné přístupy k hlasové výchově. Různá pracoviště možná využívají velmi rozdílná východiska a metody. Domnívám se, že takové srovnání pracovišť, by vydalo na plnohodnotný výzkum zaměřený přímo tímto směrem již od počátku.

b) Limit tohoto návrhu spatřuji v neukotvenosti mezi ostatními teoriemi. Interpretace výsledků se tak musí omezit na konstatování, že za použití příslušných testů jsem zjistil určitou míru korelace mezi jejich výsledky. Domnívám se, že další interpretace by byly přílišné spekulace, byť možná podnětné pro další výzkumníky. Jinak řečeno, pohybují se na nízké úrovni konstruktové validity. Pokud by se ukázala silná korelace, mohl by pokračováním této studie být experiment. Kdyby se pak povedlo prokázat experimentálně

kauzalitu, mohli bychom zvažovat tvrzení, že vhodný hudební výcvik poskytuje jeho absolventům jisté výhody v mezilidské komunikaci.

Limity obou návrhů je ukotvenost v českém prostředí. Různé jazyky mají různé charakteristiky. Uvedme například tónové jazyky (Japonština, Čínština...), kde je význam jednotlivých slov, jako takových, významně spoluurčován intonací mluvčího. Poměry v hlasových kompetencích by tak v obecné populaci mohly být naprosto rozdílné.

V. Závěr

Z této práce vyplývá, že umění může sloužit jako nástroj sebepoznání. Člověk se v umění potkává se sebou samým, především se svou emocionální stránkou, viz např. kapitolu 3.10.1 (Dialogické jednání s vnitřním partnerem). Kohoutek (2001) píše, že sebepoznání je významným předpokladem sebepřijetí. Dále Kohoutek uvádí:

Základem pro jednání člověka ve společnosti musí být úsilí o vztahy úcty, důvěry a spolupráce a respektování zásady individuálního přístupu k lidem **na základě dobrého poznání jejich osobnosti** [původně nezvýrazněné]. ... [v normách chování] jde o to, aby lidé jednali racionálně a v souladu se zásadami a normami etiky (mravnosti) a estetiky. (s.127)

Glaserfeld (2006) v kontextu radikálního konstruktivismu píše, jak se to vůbec stane, že dokážeme ve svém životním prostoru vyčlenit (vykonstruovat) druhou osobu. Uvádí příklad s holčičkou, která chytá u potoka žáby. Žáby uskakují. Po chvíli dívce dojde, že žáby mají oči. Něco, co znala od sebe (schopnost vidět) přisoudila žábě. Připlíží se tedy k žábě zezadu... Jde právě o ten princip, že si konstruujeme druhé osoby přisuzováním jim takových kvalit, které známe sami ze sebe. (Glaserfeld, 2006). Umění rozvíjí skrze sebepoznávání schopnost porozumět druhým lidem, což je předpoklad etického života.

Další poznatek o umění plynoucí z této práce je patrný např. v podkapitole 3.6 (Výtvarné umění) a v oddílu 3.7.1 (Sociální funkce umění), kde se ukázalo, jak umění může působit psychohygienicky.

VI. Diskuze

Práce nastínila několik kontextů, ve kterých umění působí na osobnost. Určitý nedostatek vidím v neuzavřenosti některých myšlenek. Ale vzhledem k rozsahu práce to snad ani možné nebylo, aniž bych musel zúžit počet otevřených podtémat.

Shrnu-li jak podle mé práce umění rozvíjí osobnost, vidím dva zásadní momenty. Zaprvé nás přivádí ke kontaktu s námi samými, především s naší emocionální složkou, čímž působí jako humanizující element; a zadruhé působí psychohygienicky. To je pro rozvoj osobnosti také důležité, avšak umění je zde spíše jen v podpůrné roli.

Žádný prostor jsem nevěnoval možnému negativnímu vlivu umění na osobnost. Ve kterých situacích umění škodí? Jak se umělci stane, že si uřízne ucho?

Využíval jsem více české zdroje, než zahraniční. Chtěl jsem se s nimi seznámit. Myslím si, že máme mnoho kvalitních autorů, například v oblasti teorie dramatického umění. V příští práci na podobné téma bych jistě vytěžil více zahraničních zdrojů. Také případné srovnávání s těmi českými by mohlo být podnětné.

Tíhnutí práce směrem k dramatickému umění upozadňuje ostatní druhy umění. Nemusel by to však být nedostatek. V dramatickém umění se pojí ostatní druhy umění. Výtvarné je ve scénografii. Hudbu a tanec najdeme na divadle taktéž. A z literárního umění si divadlo bere své scénáře.

Seznam použitých zdrojů

1. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman[Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
2. Bourdieu, P. (2010). *Pravidla umění; Geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host.
3. Cork, R. (2012). Předmluva. In S. Farthing, *Umění od počátku do současnosti* (pp. 6-7). Praha: Slovart.
4. Corness, G. (2008). The Musical Experience through the Lens of Embodiment. *Leonardo Music Journal*, 18(1), 21-24.
5. Csikszentmihalyi, M. (1990). *The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
6. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
7. Donoho, B. (2005). Scrap mettle SOUL: Learning to create social change at the intersection of differences through community performance theater. *New Directions For Adult & Continuing Education*, (107), 65-73.
8. Estrella, M. (2010). The Vital Importance of the Arts in Personal Development. *Museum International*, 62(3), 26-30. doi:10.1111/j.1468-0033.2010.01731.x
9. Farthing, S. (2012). *Umění od počátku do současnosti*. Praha: Slovart.
10. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu; Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
11. Fromm, E. (1976). *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko.
12. Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.
13. Glasersfeld, E. (2006). You Have to Be Two to Start: Rational Thoughts About Love. *Constructivist Foundations*, 2(1), 1–5. Retrieved 15. July 2013 from <http://komteooria.pbworks.com/w/file/46637226/Glasersfeld%20Thoughts%20About%20Love.pdf>
14. Harries, K. (2010). *Smysl moderního umění; Filozofická interpretace*. Brno: Host.
15. Hančil, J. (2005). Otevřený svět dialogického jednání. In I. Vyskočil et al., *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* (35-49). Brno: JAMU.
16. Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie; Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
17. Hostinský, O. (1974). *Studie a kritiky*. Praha: Československý spisovatel.
18. Kandinskij, V. V. (1998). *O duchovnosti v umění*. Praha: Triáda.
19. Keysers, C. C., Kohler, E. E., Umiltà, M. A., Nanetti, L. L., Fogassi, L. L., & Gallese, V. V. (2003). Audiovisual mirror neurons and action recognition. *Experimental Brain Research*, 153(4), 628-636. doi:10.1007/s00221-003-1603-5
20. Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Cerm.
21. Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada
22. Molnar-Szakacs, I., & Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 1(3), 235-241. doi:10.1093/scan/nsi029
23. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

24. Paulíček, M. (2012). *Nikdo se neodváží říci, že je to nudné; Sociologie vysokého a nízkého umění*. Praha: Slon.
25. Payne, H. (2011). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
26. Pilátová, J. (2009). *Hnízdo Grotowského. Na prahu divadelní antropologie*. Praha: Institut umění - divadelní ústav.
27. Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
28. Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review Of Neuroscience*, 27169-192. doi:10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230
29. Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
30. Saarnivaara, M., & Varto, J. (2005). Art Education as a Trap. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 49(5), 487-501. doi:10.1080/00313830500267952
31. Sasikumar, N. N., Roja, M., & Fathima, M. (2013). Effect of mirror neurons in enhancing the teaching competency. *Golden Research Thoughts*, 2(12), 1-5.
32. Slater, A. (2007). 'Escaping to the gallery': Understanding the motivations of visitors to galleries. *International Journal Of Nonprofit And Voluntary Sector Marketing*, 12(2), 149-162. doi:10.1002/nvsm.282
33. Steiner, R. (1997). *Poslání umění*. Písek: Studium.
34. Šimanovský, Z. (2007). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
35. Třeštík, M. (2011). *Umění vnímat umění; guerilla writing about art*. Praha: Gasset.
36. Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV.
37. Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
38. Valenta, J. (2011). *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: KANT.
39. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
40. Válková, L. (2011). Hlasová fonastenie. In *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (pp. 53-54). Praha: AMU.
41. Vostrý, J. (1991). *Předpoklady hereckého projevu*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
42. Vostrý, J. (2009). Scénické působení a zrcadlové neurony. Disk: časopis pro studium dramatického umění, 28, 7-28.
43. Vyskočil, I. (2005). Rozprava o dialogickém jednání. In *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* (pp. 13-32). Brno: JAMU.
44. Vyskočil, I. (2011a). Úvodem - psychosomatický základ veřejného vystupování. In *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (pp. 11-16). Praha: AMU.
45. Vyskočil, I. (2011b). Nejpodivuhodnější lidský orgán. In *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (pp. 11-16). Praha: AMU.
46. Zelinková, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál.